Vol. 3 (3), Diciembre 2014, 75-96
ISSN: 2255-0666
Fecha de recepción: 30-09-2014
Fecha de aceptación: 17-11-2014

I bambini alla conquista di sé con la vita pratica.

Niños a la conquista de sí mismos con la vida práctica.

Martine Gilsoul
Italia

Martine Gilsoul
Italia

Riassunto

L'autrice studia il campo di applicazione delle attività della «vita pratica» sviluppate da Maria Montessori, che costituiscono i fondamenti principali nella Casa dei Bambini (3-6 anni). Queste sono sovente considerate meno importanti delle altre attività in quanto non sono strettamente congiunte all'apprendimento accademico di base. Dopo averne spiegato le origini, l'autrice presenta varie definizioni, soffermandosi sulla differenza tra i «giochi di far finta» e le attività della vita pratica. Dopo aver commentato le classificazioni più importanti, presenta gli obiettivi che queste attività raggiungono affinché la personalità del bambino si sviluppi in maniera integrale. Ciò viene mostrato tramite numerosi esempi osservati in tutto il mondo. È dimostrato che le attività della «vita pratica» rispondo alle profonde necessità che il bambino ha di muoversi e lavorare facendo uso delle sue grossolane abilità motorie. Si sottolinea il nesso

Resumen

La autora investiga el campo de aplicación de las actividades de la "vida práctica" desarrolladas por Maria Montessori, que constituyen la base fundamental en la Casa dei Bambini (3-6 años). Éstas son muchas veces consideradas menos importantes que otras actividades porque no están íntimamente ligadas al aprendizaje académico básico. Después de explicar sus orígenes, la autora presenta varias definiciones, para, a continuación, centrarse en las diferencias entre el "juego simbólico" y las actividades de la vida práctica. Después de comentar las clasificaciones más importantes, se presentan los objetivos que logran estas actividades para que la personalidad del niño se desarrolle de una forma integral. Se ilustra a través de numerosos ejemplos observados en todo el mundo. Está demostrado que las actividades de la "vida práctica" responden a las profundas necesidades que el niño tiene de moverse y trabajar usando sus habilidades

tra questo lavoro e lo sviluppo del pensiero matematico, che mostra come queste attività sviluppano le funzioni esecutive del cervello. Spesso l'adulto, cercando di evitare di far stancare il bambino, produce l'effetto contrario e dunque non gli permette di produrre lavori autentici, come al bambino piacerebbe. Vengono analizzate le preparazioni necessarie dell'ambiente e del modo di presentare queste attività. C'è un interesse particolare nell'analisi e nell'economia dei movimenti, temi prediletti da Maria Montessori. L'autrice descrive anche i principi più importanti che devono guidare la selezione dei materiali, che diversamente da altre aree del lavoro non sono scientifiche e dunque lasciano maggiori opportunità di creatività alle maestre.

Parole chiave: Vita Pratica, Casa dei Bambini, Sviluppo integrale, Movimento, Pensiero matematico, Lavoro, Funzioni esecutive del cervello.

motoras gruesas. Se hace hincapié en la conexión entre este trabajo y el desarrollo del pensamiento matemático, que muestra cómo estas actividades desarrollan las funciones ejecutivas del cerebro. Muchas veces el adulto, tratando de evitar cansar al niño, produce el efecto contrario y así, no permite al niño producir trabajos auténticos como al niño le gustaría. Se analiza también la preparación necesaria del ambiente y del modo de presentar estas actividades. Hay un interés particular en el análisis y la economía de movimientos, temas preferidos por Maria Montessori. La autora también describe los principios más importantes que deben guiar la selección de materiales que, en contra de lo que sucede en otras áreas de trabajo no son científicos, por lo tanto, dejan más oportunidades de creatividad a las profesoras.

Palabras clave: Vida Práctica, Casa dei Bambini, Desarrollo integral, Movimiento, Pensamiento matemático, Trabajo, Funciones ejecutoras del cerebro.

Children conquering themselves with the practical life.

Abstract

The author investigates the scope of "Practical Life" activities developed by Maria Montessori that are mainly found in the Children's House (3-6 years). These are often regarded less important than other activities because they are not closely linked to basic academic learning. After explaining their origin, the author presents several definitions, pausing to focus on the distinction between "pretend" games and practical life activities. After commenting on the major classifications, she presents the objectives that these activities accomplish so that the personality of the child is developed in an integral way. This is illustrated with numerous examples observed from around the world. It is shown that practical life activities respond to the deep needs that the child has to move and work using their gross motor skills. The link between this work and the development of mathematical thinking is also noted, showing how these activities develop the executive functions of the brain. Many times the adult, trying to avoid tiring out the children, produces the opposite effect and therefore does not allow the children to produce authentic work as they would have liked. The necessary preparations of the environment and the way of presenting these activities are analyzed. There is a particular appeal to the analysis and economy of movements, themes that are dear to Maria Montessori. The author also describes the main principles that should guide the choice of materials, which, unlike that of other areas of work, is not scientific and therefore leaves more opportunity for creativity to teachers.

Keywords: Practical Life, Casa dei Bambini, Integral development, Movement, Mathematical thinking, Executive functions.

Attività che rispondono all'istinto di lavoro

«Quando un genitore mi domanda perché suo figlio lava un tavolo invece di fare matematica, rispondo che lavare un tavolo è la migliore preparazione all'acquisizione della mente matematica» (R. Montessori, 2006, p. 58)[1]. Questa risposta di Renilde Montessori sembra essere una facile battuta di spirito. Invece non lo è affatto. Verrebbe forse naturale considerare le diverse attività di lavaggio, pulizia, travaso o taglio come mere occupazioni di seconda categoria, proposte solo per riscaldare i muscoli dei bambini. Anche se lo spettacolo è molto carino, forse è lecito chiedersi se non si perde tempo per gli apprendimenti fondamentali, e se invece di lavare i panni a mano, cosa ormai abbastanza rara nelle case, o di lucidare l'argenteria, non sarebbe meglio solo insegnare loro a scrivere, a fare esercizi di pregrafismo, o semplicemente lasciarli giocare. È dunque importante chiedersi il reale significato di queste attività e il loro scopo. Chi conosce l'opera di Maria Montessori sa che non c'è posto per il caso nel suo metodo. Se propone tante attività di questo tipo quale è il suo obiettivo?

È vero che questo aspetto del metodo Montessori è uno dei più famosi, riconoscibile già a prima vista dal mobilio e da tutti gli attrezzi a misura di bambino. È quello che si è diffuso largamente nelle scuole, correndo però proprio per questo il rischio di essere snaturato. In effetti, è diventato ormai comune vedere negli asili tavoli e sedie proporzionati ai bambini, con case di bambole e cucine attrezzate alla loro misura, e così via. È lecito chiedersi se l'effetto raggiunto sia lo stesso. Qual è la specificità delle attività di vita pratica? Basta davvero avere un angolo della classe dove i bimbi possano giocare a far finta di pulire, cucinare o vestire bambolotti per raggiungere gli stessi risultati? oppure Maria Montessori aveva altri obiettivi in mente quando ha introdotto tinozze, scope e scolapiatti nelle Casa dei bambini? I piccoli attrezzi bastano davvero affinché i bambini imparino? oppure esistono precise regole di uso di questo materiale e all'adulto spetta un ruolo specifico?

Ciò che desta maggiore stupore non è tanto vedere i bambini impegnarsi nel lavaggio di un tavolo e farlo con tanto serietà e così a lungo, con un dispiego di energie a volte spropositato in confronto all'obiettivo da raggiungere. Meraviglia soprattutto l'espressione che si legge sulla loro faccia mentre lavorano. Si può parlare di una gioia profonda, di un «fascino» (Standing, 1972, p. 146) luminoso[2]. Ma che cosa lo provoca, di che cosa esso è il risultato? Ecco alcune domande a cui tenteremo di rispondere in questo articolo, indagando le conseguenze sullo sviluppo del bambino e il nesso tra le attività della vita pratica e la formazione della mente matematica, mettendo in luce la giustezza di queste intuizioni anche per i bambini di oggi.

Lasciamo Maria Montessori presentarci con le sue parole le attività raggruppate sotto il vocabolo «vita pratica»: «Un tavolo ha una macchia! C'è l'occorrente per pulirla: sapone e spazzola. Se poi in terra è caduta un po' di acqua bisogna prontamente asciugarla. O se è caduta in terra qualche mollica di pane o qualche foglia secca, la scopa è lì, piccolina, leggera, invitante con i bei colori e con le pitture che adornano il manico lucente di vernice e di pulizia. [...] Simili occupazioni occorrono [in ogni momento], sempre che se ne mostri l'occasione: non hanno orario né di mattina né di sera» (M. Montessori, 2008, p. 55).

---

[1] Renilde Montessori (1929-2012) era la nipote più giovane di Maria Montessori, si occupò a lungo di formazione al Metodo Montessori a livello internazionale.

[2] Standing parla di un fascino «occulto» che ci sembra poco appropriato in questo caso, preferiamo parlare di fascino «luminoso».

Sono attività presenti nella Casa dei bambini (dove sono accolti bambini da tre a sei anni), che insegnano a muoversi bene nell'ambiente (camminare senza toccare i mobili, sedersi senza fare rumore...), ad usare i materiali in modo corretto (portare e aprire una scatola, srotolare un tappeto...), a prendere cura di sé (lavarsi le mani, vestirsi, allacciare le scarpe...) e dell'ambiente (spazzare, lavare un tavolo o i piatti, annaffiare una pianta, curare l'orto...), a raffinare i movimenti (travasare liquidi o altri materiali...). A quell'età «i bambini anche piccolissimi desiderano di fare, sono spinti ad esercitarsi con più vigore dei grandi. [...] L'importanza del lavoro non preoccupa i bambini: essi sono soddisfatti quando hanno dato il massimo di cui sono capaci e non si vedono esclusi dalle possibilità che offre l'ambiente per esercitarsi» (M. Montessori, 1999a, p. 93).

Al nido, alcune attività di vita pratica sono presenti in modo semplificato, adatto allo sviluppo del bambino. «Quando c'è qualche seggiola fuori posto, che dà un aspetto di disordine, possiamo star certi che saranno i bambini più piccoli ad accorgersene: prima dell'età di tre anni [il compito] di assettare i mobili e di mettere le cose in ordine è il lavoro più alto e nobilitante, e perciò è anche quello che chiama ed invita di più all'azione» (M. Montessori, 2008, p. 55). Grazie alla sua osservazione dei bambini lasciati liberi di scegliere la loro attività, Maria Montessori ci ha insegnato l'elevato potenziale delle loro energie muscolari. Per documentare questo fatto, è molto interessante riportare la descrizione del lavoro di una bambina di circa due anni che frequenta un nido Montessori in Arizona, ci preme sottolineare che il suo lavoro è durato trenta minuti:

> First she unfolded the four feet of cloth, much longer than she was tall, then attempted to drape it as far onto the table as she could reach. Next, she toddled around to the far end of the table, to pull the tablecloth over. She leaned over the table, but couldn't quite reach the edge. Undeterred, she returned to the first end, and pushed the cloth a little farther across the surface of the table. Now when she circled to the other end and leaned over, she could just reach it. She gave it a tug. As you can probably guess, this time she pulled the tablecloth too far. This required that she once more return to the beginning and pull the tablecloth toward herself until it was fully extended and just hanging over both ends of the table by an equal amount. She patted the cloth 3 times, first at one end of the table, and then at the other. [...] Now she returned to the shelf to fetch a placemat. She selected a plaid one and put it on the tablecloth in front of one of the 4 chairs, and looked at it. For whatever reason, this plaid placemat just didn't appeal to her. So, she returned it to the shelf and selected a solid beige one instead. Apparently this satisfied her aesthetic sense, for she returned to the shelf three more times, and soon before each chair there was a nice clean beige placemat. [...] After four trips, each placemat held a ceramic plate. Now it was time to bring the glassware: one small juice glass for each place mat. Then she stood back and admired the table, but only for a moment, for there was another table to set! So, without further ado, she returned to the shelf and repeated the process of tablecloth, placemats, plates and glasses for the second table. But, she still wasn't done! Now she began arranging lunchboxes. Apparently, each child sits in the same place at the table every day. So, this tiny child put the correct lunchbox by each of the chairs. [...] I had been watching this one little girl for 30 minutes! And, did she look tired after her exertions? Not in the least. In fact, she looked refreshed and happy and she joined her group of friends, with the satisfaction of a job well done (Davidson, 2013).

> Anzitutto aprì tutta la tovaglia, che era lunga un metro e venti, molto di più della sua altezza, poi provò a stenderla lungo la tavola, il più lontano che poteva. Dopo, sgambettò fino all'altro capo della tavola, per tirare la tovaglia. Si sporse sopra il tavolo, ma non riuscì a raggiungere il bordo. Imperterrita, tornò all'altro capo e spinse la tovaglia un poco più lontano sul piano della tavola. A questo punto, tornata all'altra estremità, riuscì a raggiungere il bordo e lo strattonò. Come è facile indovinare, questa volta la tirò troppo. Dovette dunque tornare ancora una volta all'altro capo e tirare la tovaglia verso di sé, finché essa non fosse completamente distesa e pendesse dai due lati della tavola in maniera simmetrica. Lisciò la tovaglia tre volte, prima da un lato della tavola e poi dall'altro. [...] Poi tornò allo scaffale per recuperare una tovaglietta. Ne scelse una a quadretti e la posò sulla tovaglia di fronte ad una delle quattro sedie, e lo osservò. Per chissà quale motivo, questa tovaglietta non le piaceva. Quindi tornò allo scaffale e ne ha scelse una beige a tinta unita. Evidentemente questa soddisfaceva il suo senso estetico, giacché tornò altre tre volte allo scaffale, e poco dopo di fronte ad ogni sedia si trovava una bella tovaglietta beige pulita. [...] Dopo quattro viaggi, sopra ogni tovaglietta c'era un piatto di ceramica. Adesso era il momento di portare i bicchieri: un piccolo bicchiere per ogni posto. Dopo si fermò ad ammirare la tavola, ma solo per un momento, visto che ce n'era un'altra da apparecchiare! Così, senza mettere tempo in mezzo, tornò allo scaffale e ripeté la sequenza di tovaglia, tovagliette, piatti e bicchieri per il secondo tavolo. Ma non aveva ancora finito! A quel punto cominciò a sistemare i cestini con il pranzo. Evidentemente ogni bambino si siede allo stesso posto ogni giorno. Questa minuscola bimba mise il cestino giusto davanti ad ogni sedia. [...] Erano trenta minuti che osservavo questa bimba! Forse sembrava stanca dopo questo esercizio? Neanche per idea. Anzi, sembrava fresca e felice quando raggiunse il suo gruppo di amici, soddisfatta di aver fatto bene il suo lavoro (Davidson, 2013).

All'ingresso alla Casa dei bambini, queste attività facilitano il passaggio tra casa e scuola. Hanno per il bambino un aspetto familiare. Di più, le attività che richiedono l'uso dell'acqua (lavare i piatti, il tavolo, i panni) hanno anche un carattere rassicurante, essendo legate alla sfera materna. Possono aiutare il bambino a ridurre il peso dell'angoscia creata della separazione e della novità dei primi giorni. Il legame con il mondo della famiglia si crea tramite la somiglianza degli attrezzi che a casa egli non ha il permesso di toccare né di usare. Non per nulla Maria Montessori decise di dare il nome di «Casa dei bambini» alla prima esperienza di San Lorenzo. Il termine «casa» dà l'idea di calore, di intimità di rapporti con l'ambiente dove si vive ogni giorno. Aumenta nel bambino la sicurezza che lo spinge a scoprire l'ambiente e a sperimentare, per poi sentirsi partecipe e responsabile della sua cura. Come Standing (1972, p. 145), pensiamo che ci si deve soffermare molto di più sul sostantivo «vita» che sull'aggettivo «pratica» perché lo scopo non è affatto trasformare i bambini in perfetti operatori di pulizia, bensì si situa ad un livello molto più profondo del loro sviluppo. In effetti, l'osservazione dei bambini alle prese con il lavaggio di un tavolo, dei muri, alla ripetizione per innumerevole volte di un travaso, ci fa capire che questo lavoro risponde a un bisogno fisiologico, un necessità di impegnarsi in un lavoro, una spinta di vita che essi sentono salire dal profondo del loro essere, e che dall'esterno non si può prevedere.

Le attività di vita pratica si possono anche definire come «occupazioni serie e azioni che lo mettano a contatto con la realtà» (Lubienska, 2001a, p. 51). Il bambino a quell'età ha bisogno di un contatto con la realtà, di appoggiarsi su cose vere per esplorare il

suo ambiente, di fare le sue esperienze, non di vivere in un mondo di favole dove vige un'immaginazione distaccata da ogni legame con la realtà. Non si tratta di un gioco di finzione: i piatti da lavare si possono rompere, il bambino va a prenderli e li riporta puliti perché si concluda il circuito «ho lavato piatti sporchi e li riporto puliti»; il tavolo da lavare è veramente sporco. Non si usano giocattoli, ma attrezzi veri e propri che sono stati creati a quello scopo. È dunque un lavoro che consente al bambino di rispondere ai bisogni che sente emergere in sé. Montessori parla a questo proposito dell'«istinto del lavoro»:

> «Hanno bisogno di lavoro, più ancora di quanto abbiano bisogno di nutrizione. Sì, ecco scomparso il ghiottone: un operaio lo ha sostituito. Ecco che un conservatore scrupoloso di oggetti ha preso il posto del distruttore. Un bambino silenzioso e tranquillo è al posto del bambino che si agita in un disordine rumoroso. Il fatto è che, se mancano mezzi esteriori adatti, il bambino non può usare le enormi forze che la natura ha posto in lui per spingerlo ad un esercizio energico e continuo che deve perfezionarlo nelle sue funzioni superiori» (Meirieu, 2001, p. 24)[3].

Contrariamente agli asili tradizionali dove il tempo dedicato al lavoro vero e proprio è molto ridotto e spezzato in brevi periodi, alla Casa dei bambini le sequenze di lavoro durano almeno tre ore, durante cui il bambino sceglie i suoi lavori, si sposta liberamente e si può riposare se ne sente il bisogno. Questo lungo tempo di lavoro consente al bambino di immergersi pienamente in un'attività che lo appaga. Dato che alcune attività di vita pratica richiedono anche una preparazione lunga, è opportuno lasciare al bambino il tempo necessario per poi ripetere questo lavoro scelto.

Per Renilde Montessori, la vita pratica è il «fondamento spirituale» (R. Montessori, 2006, p. 57) della Casa dei bambini, in quanto prende in considerazione lo sviluppo emotivo e quello delle relazioni sociali. Il termine «spirituale» è qui usato nel senso di «ciò che ci rende specificamente umani», come lo è la tendenza presente nell'uomo ad «abbellire l'ambiente» per viverci con i propri cari e quindi ivi è anche inclusa la tendenza di prendersi cura di sé stesso e degli altri. La vita pratica è allora una «predisposizione di attività volte a conservare e abbellire l'ambiente», che non si situa però solo ad un livello concreto ed esterno di cura dell'ambiente. A questo proposito, è interessante notare che una delle prime trasformazioni che caratterizza i frequentatori della Casa dei bambini si nota ai livelli della cura di sé, dell'ambiente e dell'amore dell'ordine. Forse adesso la differenza sarà molto più piccola di quella che era nel 1907 a San Lorenzo, dove il cambiamento si fece perfino notare nelle famiglie dei bambini che, si deve ricordare, vivevano in condizione molto precarie. I bimbi iniziarono a notare le macchie sui vestiti, chiesero alle madri di non appenderli più alle finestre, ma di mettervi dei fiori.

Questo cambiamento non è casuale né occasionale. In un video girato di recente in una scuola Montessori di un quartiere povero di Chennai (Sriramacharan, 2009), i genitori condividono i cambiamenti prodotti nei loro figli dopo tre mesi di frequenza della Casa dei bambini, e questi risultati documentano la formazione integrale che ne deriva. «Adesso mangia solo dopo essersi lavato le mani e attira la nostra attenzione sulle cose che sono sporche [...] Vuole sempre lavarsi prima di andare a scuola. Dopo il bagno, prega Dio affinché lavori bene. [...] Di solito tutti sbadigliamo senza coprire la nostra bocca. Adesso se qualcuno sbadiglia, si avvicina a lui e mette la sua mano

[3] Si tratta di una conferenza pronunciata da Maria Montessori a Bruxelles nel 1922.

davanti alla bocca dicendogli che si dovrebbe coprire la bocca mentre sbadiglia. Ci dice anche di coprire il nostro naso mentre starnutiamo! [...] Insistono per indossare solo vestiti puliti». Stessa constatazione da parte dei genitori di una classe di Gennevilliers in Francia (Alvarez, 2012) che fa parte di una ZEP (Zona di educazione prioritaria) e del «Piano violenza» del Ministero dell'Educazione Nazionale, che si basa sul materiale Montessori arricchito da sviluppi specifici alla lingua francese e seguito da studiosi di neuroscienze. Questi genitori sono rimasti stupiti dalla precisione dei gesti e della grande attenzione all'ordine; alcuni usano addirittura il termine «venerazione». Ma l'ammirazione dei genitori non si limita a questo: hanno anche notato la grande capacità di concentrazione che va di pari passo con la costanza nel lavoro, e sul piano sociale la loro spontaneità nel proporre il loro aiuto ai bambini più piccoli per le attività di apprendimento e ai genitori per le faccende domestiche.

Tutti questi risultati hanno anche un effetto sul senso di dignità del bambino che prende coscienza dell'importanza di rispettare la propria persona e quella altrui. Questo si riflette anche sull'ordine dell'ambiente: «La finalità di tali esercizi [è] il perfezionamento dell'individuo che li compie. Ma le vie che si aprono a nuove possibilità sono molteplici: l'individuo raffinato in un cammino di perfezione diventa capace di molte cose; e il perfezionamento non rimane sterile di conseguenze pratiche. [...] Eccoli attivi nella loro attenzione che si distribuisce in ogni muscolo. Possono camminare senza far rumore, alzarsi e sedere, e trasportare seggioline senza disturbare la pace del tempio. Non è ancora senso religioso: ma il piccolo è praticamente pronto a entrare con dignità nel luogo destinato alle religione. È un bimbo raffinato, perfezionato e capace di penetrare in ogni via di elevazione» (M. Montessori, 2008, pp. 65-66). È tutta la persona del bambino che gode di questo lavoro, la sua intelligenza è illuminata e la sua anima fortificata; ciò gli consente di resistere alle influenze nocive dovute alla sua immaturità morale.

Diversi tipi di attività

Ci sono diversi modi di classificare le attività di vita pratica. La più frequente è dividerle tra cura della persona e cura dell'ambiente. Ci sono poi tutti gli esercizi di grazia e cortesia o di «buone maniere».

Alcune attività sono riparative (pulire un tavolo sporco), altre produttive (infilare perle per farsi una collana), altre ancora hanno un carattere di gratuità secondo il quale il bambino fa e disfa il proprio lavoro. «Sono azioni che interrompono la catena faccio-produco e rimandano ad un agire più lento, più calmo; ad un fare per il piacere del fare e per la propria soddisfazione interna» (Melucco, 2006, p. 52). In un'epoca in cui la parola che il bambino sente di frequente è «sbrìgati!» invece di «buongiorno!», la calma con la quale egli può lavorare nelle classi Montessori senza essere interrotto gli giova molto. Ciò consente al bambino di ritrovare un ritmo del tempo incontaminato dalla tensione degli adulti. Qui non serve correre per abbottonarsi la giacca o lavare il tavolo.

Alcuni insegnanti si lamentano della poco originalità e della riduzione della attività di vita pratica ad alcuni travasi e alla divisione di bottoni e conchiglie. Un modo per trovare nuovi esercizi è partire da verbi «piegare, annodare, lavare, travasare,

intrecciare...» e vedere quali materiali si possono abbinare ad essi (Ancora sulla vita, 2001, p. 5).

Maria Montessori stabilisce una progressione in cinque livelli (M. Montessori, 1999a, pp. 355-357) nella presentazione delle attività di vita pratica per una maestra principiante. Dato che i bambini sono di diverse età in una stessa classe, va da sé che non si impedirà ad un bambino piccolo di provare il lavoro che ha osservato eseguire da uno grande. Ecco i cinque gradi:

1. muovere le sedie in silenzio, trasportare oggetti, camminare in punta dei piedi; le allacciature;
2. alzarsi e sedersi in silenzio, spolverare, versare acqua da un recipiente all'altro; camminare sul filo[4];
3. vestirsi, spogliarsi, lavarsi, ecc.; pulizie varie dell'ambiente, mangiare correttamente usando le posate;
4. esercizi di vita pratica; apparecchiare la tavola, lavare le stoviglie, ordinare la stanza, ecc.; esercizi dei movimenti: marce ritmiche;
5. vita pratica: tutti gli esercizi come sopra; in più: cure di toeletta personale, come pulizia dei denti e delle unghie; apprendimento delle forme sociali esterne come il saluto.

Questo quadro non si deve intendere come una gradazione gerarchica dell'importanza delle attività, cosa che un adulto fa spontaneamente, ma come una progressione che accompagna lo sviluppo motorio e quello del carattere grazie alla pazienza che è richiesta, dato che esso presenta una gradazione delle successive difficoltà di esecuzione. Il bambino però vive ogni attività scelta con uno slancio interiore uguale, il suo modo di considerare il lavoro è peculiare: «Il lavoro del bambino segue un ritmo differente di quello dell'adulto a causa di una finalità diversa. Se l'adulto tende ad un scopo esteriore e si sforza di raggiungere un risultato immediato, il bambino lavora solo per crescere e soddisfare il suo bisogno di attività indipendentemente del risultato esteriore. L'adulto segue di conseguenza la legge del minimo sforzo, economizza le sue forze e il suo tempo e si può fare sostituire. Ma non è lo stesso per il bambino; questo ha un compito interno, lavora per costruire un uomo e questo compito deve compierlo egli stesso in un tempo determinato, senza potersi sbrigare né farsi sostituire. L'ingerenza imprevista dell'adulto disturba il suo ritmo interiore e impedisce alla sua natura di raggiungere il suo fine, spesso per vie traverse» (Lubienska, 2001a, pp. 5-6).

Hélène Lubienska, stretta collaboratrice e amica di Maria Montessori, sviluppò molto gli esercizi sul filo e quelli del silenzio, al punto di fare di essi il perno della Casa dei bambini. Li considerava come la chiave della vera libertà, perché è nella misura in cui l'uomo è disciplinato che egli è anche libero. Con questi esercizi sono raggiunti tutti gli obiettivi della vita pratica, ma con Lubienska prendono più spessore, al punto che lei affermò aver visto bambini cambiare con questi esercizi. Nelle classi

[4] Il filo è un'ellisse dipinta sul pavimento della classe. I bambini sono invitati a camminarvi sopra senza oltrepassare la linea, con il tempo si danno loro oggetti da portare o si chiede di camminarvi con un ritmo preciso. Questo esercizio aiuta il bambino a mantenere l'equilibrio e gli consente anche, dopo aver lavorato, di recuperare le forze. È un esercizio che chiede un grande lavoro al bambino piccolo.

di Lubienska, la lezione di silenzio segue sempre gli esercizi sul filo. La lezione di silenzio esige un grande sforzo della volontà, perché si tratta di tenere sotto controllo i piedi, le mani, la bocca, il respiro, per poter dire: «la mia attività è sempre diretta della mia volontà cosciente» [...] «Rispettare la libertà del bambino è aiutarlo a disciplinarsi; è guidarlo verso il compimento del suo destino di uomo cosciente e responsabile» (Lubienska, 2001b, p. 100).

Nascita della vita pratica

«Le prime Case dei Bambini di San Lorenzo furono gremite di piccoli bambini miserabili che colpirono vivamente i miei occhi di medico; ed ebbi come pensiero iniziale quello di procurare ricostituenti e alimentazione. Ma non fu possibile per oltre un anno né l'una cosa né l'altra» (M. Montessori, 2008, p. 49). Come ben sappiamo, il successo non si fece aspettare, e presto arriveranno persone dal mondo intero per vedere la trasformazione dei bambini di San Lorenzo. Come spiegare questo visto che il Metodo non esisteva? La Montessori portò loro il materiale usato con i bambini «deficienti», il materiale sensoriale e alcuni oggetti che adesso sono usati nella vita pratica. Montessori dirà spesso che non esisteva un programma di lavoro specifico all'apertura della prima Casa dei bambini; come spiegare allora il successivo grande sviluppo di attività per la vita pratica?

Una cosa è certa: la formazione medica di Maria Montessori la portava naturalmente a preoccuparsi dall'igiene e della salute dei bambini. Quando invitava continuamente i bimbi a preoccuparsi della pulizia del corpo, del vestiario e del locale, era anche per insegnare questo alle loro famiglie. Ancora una volta sono i bambini stessi a rivelare i loro bisogni alla Montessori, che si mette con intelligenza al loro ascolto e li segue. All'inizio, le condizioni «ambientali» esigevano che un tempo fosse dedicato alla pulizia quotidiana. Osservò per esempio che i bimbi provavano un gran piacere a lavarsi le mani anche quando erano pulite; così i bambini dimostravano che per loro l'attività in sé era più importante che il risultato ottenuto.

De Peauw, direttore generale dell'Insegnamento Normale belga, ci descrive la sua visita in una Casa a Milano nel 1916: «Alle otto e mezzo i bambini cominciavano ad affluire: benché tutti appartenessero alla classe popolare, presentavano un aspetto particolarmente, direi quasi sorprendentemente grazioso; i loro vestiti non avevano nulla di lussuoso, ma il taglio rivelava un gusto raffinato e la pulizia non lasciava nulla a desiderare. [...] Le bambine più grandicelle si misero subito all'opera; stirarono un grembiule e cominciarono a spazzare il balcone e i gradini che portavano al giardino, a dare a mangiare alle galline, ad innaffiare le piante d'appartamento e a rimuovere le foglie appassite, a pulire le sedie e i tavoli con uno straccio, a togliere la polvere nei punti dove abitualmente si accumula e dove una donna di casa negligente in genere evita di rimuoverla. Tutti questi lavori erano eseguiti di buona lena e con un'abilità che avrebbe fatto invidia ad una ragazza di buona famiglia. Alle nove, la Casa inizia le sue occupazioni. I bambini si disposero in circolo lungo i muri di una delle stanze e la visita di pulizia giornaliera ebbe luogo secondo il rito stabilito. Dopo di ciò, fu la volta della lezione di buone maniere (la maniera di salutare); infine i piccoli allievi si dedicarono ai diversi giochi e al lavoro con il materiale montessoriano. Ogni tanto una giovane donna del popolo che svolgeva questo ruolo veniva a prendere un bambino per fargli il bagno. Tutti i giorni nove bambini in questo modo facevano il bagno e avevano

cambiata la biancheria, e i piccoli designati per quel giorno avevano portato la loro biancheria pulita in un asciugamano e riportavano a casa loro la biancheria sporca» (De Paeuw, 1929, pp. 102-103).

Con gli anni, si è potuto osservare un passaggio nella modalità di svolgimento di queste attività: prima in modo collettivo come risposta all'invito della maestra, poi individuale: «la differenza tra i due momenti è molto significativa, in quanto segna il passaggio da un "fare" produttivo, prevalentemente indotto dall'adulto, ad un "fare" formativo, indotto dalle situazioni, vero fulcro della vita pratica nella concezione montessoriana» (Melucco, 2006, p. 48). Si è osservato un nesso logico con la trasformazione dell'ambiente: a partire dal momento in cui sono introdotti attrezzi proporzionati al bambino che questi potranno mostrarsi autonomi in questo ambito di attività. Il genio della Montessori qui si rivela nella sua intuizione di dare strumenti e oggetti proporzionati ai bisogni e alle possibilità dei bambini.

Se all'inizio la vita pratica è nata quasi per caso, le numerose fotografie dell'epoca, dove i bambini sono rappresentati mentre svolgono queste attività, ci consentono di dedurre che il beneficio era reale e importante. Durante un corso svolto a Londra nel 1927, la Montessori affermò di vedere sempre più la grande importanza dei lavori casalinghi per i piccoli, che di più li adorano (Guéritte, 1927, p. 168)[5].

Più di un secolo è trascorso dall'apertura della prima Casa dei bambini, eppure malgrado il lavoro domestico si sia alleggerito grazie all'uso delle macchine, le attività di vita pratica esistono ancora nelle scuole Montessori. La sopravvivenza di queste attività dimostra la loro importanza per la crescita del bambino, giacché rispondono al suo bisogno continuo di perfezionare il movimento. Questo spiega anche la loro universalità. A differenza degli altri materiali elaborati da Maria Montessori, è un tipo di materiale in cui la maestra si può ispirare alla propria cultura, agli oggetti che trova nell'ambiente dei bambini.

Una palestra raffinante

«Gli esercizi di vita pratica, a ben pensarlo, sono una vera e propria ginnastica, la cui palestra, raffinante tutti i movimenti, è l'ambiente stesso in cui si vive. [...] Per la consuetudine del lavoro il fanciullo impara a muovere braccia e mani e a fortificare i muscoli più che nella ginnastica comune. Tuttavia gli esercizi di vita pratica non possono essere considerati una semplice ginnastica muscolare; essi sono un "lavoro". sono il lavoro riposante dei muscoli che agiscono senza stancarsi, perché l'interesse e la varietà li rianimano ad ogni movenza» (M. Montessori, 2008, pp. 61-62).

Le attività di vita pratica rispondono al bisogno continuo che il bambino ha di muoversi. Esse «collegano rapidamente i messaggi del cervello al movimento delle mani e gratificano lo sforzo, perché si concludono in breve tempo e si possono ripetere in continuazione» (Maggi Buttafava, 1990, p. 62). Questo processo inerente a tutte le attività favorisce la serenità interiore, la sicurezza e la fiducia. In effetti, sono attività il cui scopo è sempre raggiungibile dal bambino. Hanno anche l'aspetto gradevole di consentirgli di

[5] Ci riferiamo a un colloquio avuto durante l'estate 1927 a Londra con Maria Montessori: «Dans un entretien que nous avons eu à cette époque avec Mme Montessori, elle nous disait que, de plus en plus, elle aperçoit la très grande importance des travaux ménagers pour les petits qui, d'ailleurs, adorent ces travaux» (Guéritte, 1927, p. 168).

far cose che a casa non sono di sua competenza, e così di comportarsi come i grandi. Il fatto di raggiungere con impegno l'obiettivo dà al bambino la necessaria fiducia nelle sue capacità, che lo incoraggia ad affrontare attività più complesse che richiedono sempre maggiore precisione nei gesti. Il principio di ripetizione dell'attività, valido in tutto l'ambiente Montessori, porta benefici specifici nell'ambito della vita pratica: i muscoli si rafforzano, il movimento si perfeziona e la concentrazione si estende piano piano. Quando un bambino ripete più volte un esercizio, abbiamo la prova che sta crescendo, perché ha trovato il lavoro che coincide con i suoi bisogni interni. Così acquisisce un sentimento di potere e rinforza la sua autostima, perché vede che è capace di compiere gesti che raggiungono un fine e che lo portano all'indipendenza.

Ciò che importa non è tanto che il tavolo sia pulito, ma piuttosto il fatto che il bambino lavori a una cosa che ha un senso e che serve, e che lo faccia usando le mani che sono al servizio della sua mente. Solo se l'attività ha un scopo reale allora la mente può essere impegnata totalmente nel movimento. L'obiettivo fondamentale perseguito dalla vita pratica è permettere al bambino di raggiungere l'armonia tra il suo corpo e la sua mente: si può parlare di un lavoro di unificazione della personalità. I gesti precisi che bisogna compiere gli consentono di diventare padrone dei suoi atti; così la vita pratica può essere considerata come un cammino che accompagna la transizione tra i primi movimenti della mano – movimenti grossolani del bambino che non padroneggia ancora la raffinatezza del movimento – ad attività più complesse che richiedono una manualità più sviluppata e una sequenza di attività diverse.

In questa progressione gioca un ruolo molto importante l'insistenza sulla precisione del movimento, che non deve mai essere fine a sé stessa. In effetti, la precisione esercita un'attrazione sul bambino, che è molto attento a non versare una goccia d'acqua sul vassoio o a non urtare il bordo del bicchiere con la bottiglia. È la necessità di lavorare con precisione che attrae il bambino e lo mantiene concentrato sul suo lavoro. È grazie alla sua osservazione che la Montessori si è accorta dell'importanza della precisione per il bambino: «Questa rivelazione dei bambini, di amare non solo l'attività tendente ad uno scopo, ma di essere attratti dai particolari, e perciò dall'esattezza dell'esecuzione, ha aperto un più vasto campo all'educazione. È cioè l'educazione dei movimenti che sorge in prima linea: mentre l'imparare cose pratiche è solo un richiamo esterno, è il motivo apparente che stimola un bisogno profondo di organizzazione» (M. Montessori, 1999a, pp. 94-95). Il fatto che Maria Montessori parli di «rivelazione» indica che sono proprio i bambini che le hanno fatto capire questo bisogno intimo: l'organizzazione e la precisione dei gesti sono al servizio dell'organizzazione del mondo interiore del bambino.

Le conseguenze si fanno anche notare sullo sviluppo della facoltà di concentrazione, cosa di grande attualità in un'epoca in cui i bambini sono nutriti di televisione e videogiochi, in preda a stimoli continui: «Un altro bambino, che consuetamente faceva gesti scomposti ed era giudicato quasi un instabile, un anormale, si mise un giorno, con intensa attenzione, a spostare i tavolini. Subito gli furono addosso per farlo star fermo perché faceva troppo rumore: ma quella era una prima manifestazione di movimenti coordinati a uno scopo, nella quale il bambino manifestava le sue tendenze, e quindi era un'azione che bisognava rispettare. Infatti dopo questa egli cominciò ad esser tranquillo come gli altri bambini, ogni volta che aveva qualche piccolo oggetto da spostare sul suo tavolino» (M. Montessori, 1999a, p. 57). Vediamo quanto l'attenzione non può essere forzata dall'esterno, con motivazioni

artificiali, ma è un processo che scaturisce dal di dentro e si sviluppa quando il bambino trova nell'ambiente i mezzi per rispondere ai suoi bisogni. I numerosi disagi che oggi si riscontrano nelle classi per colpa dei deficit dell'attenzione potrebbero trovare una soluzione grazie agli esercizi di vita pratica, che chiedono al bambino di dirigere i suoi gesti e gli consentono di muoversi in un ambiente favorevole; qui è lui che sceglie di ripetere la sua attività, segno che sta crescendo perché ha trovato ciò di cui il suo corpo e la sua mente avevano bisogno.

Le attività di vita pratica sono per la maggiore parte costituite da sequenze che possono includere numerosi passaggi. Alcune attività sono complesse e richiedono una vera e propria preparazione da parte del bambino: lavare un tavolo necessita di spostarlo dove egli trovi l'occorrente per lavarlo. Ciò può sembrare facile, tuttavia non è così scontato per un bambino piccolo: una volta individuato il tavolo sporco, si tratta di trovare un bambino pronto ad aiutarlo a spostarlo, movendosi nell'ambiente dove altri bambini sono impegnati con tappeti srotolati a terra: in questi casi, attraversare la classe portando un tavolo può anche assomigliare a un vero percorso ad ostacoli. In alcuni casi, la preparazione richiede molte tappe: per lavare i piatti, la regola è di essere almeno in due o anche in tre: uno lava, uno risciacqua e il terzo asciuga. Questo implica per il bambino trovare altri compagni disponibili e desiderosi di farlo con lui, poi prendere i grembiuli e i manicotti e prepararsi, andare a prendere i piatti da lavare, riempire i secchi d'acqua e versarla nelle tinozze prima di iniziare il lavoro. Memorizzare questa sequenza di lavoro non è banale per il bimbo piccolo, si tratta di un vero e proprio apprendimento. Mi ricordo un bimbo appena entrato in una Casa dei bambini: aveva visto i più grandi fermare il tappeto srotolato con le mollette, ma lui non avendo ancora capito bene il senso delle mollette le mise alle estremità del tappeto completamente srotolato. La maestra non disse niente, alcuni giorni dopo lui si accorse da solo della funzione esatta delle mollette.

In questi compiti si mette all'opera la memoria di lavoro, cosa molto importante. La necessità di svolgere le diverse azioni in un certo ordine favorisce la costruzione dell'unità della personalità del bambino, consentendogli di percepirsi come un attore responsabile dei suoi atti. La logica delle azioni da svolgere lo aiuta a scoprirsi come esistente in un luogo e un momento determinati.

Con la ripetizione, il bambino capisce che i suoi gesti portano a conseguenze e che si influenzano reciprocamente: un gesto sbagliato o meno preciso non raggiunge lo stesso risultato. Strada facendo, il bambino si apre alle sue sensazioni, è invitato a dare un nome alle sue percezioni che si organizzano poi grazie al materiale sensoriale. Questi processi consentono al suo mondo interiore di strutturarsi: il bambino analizza i suoi atti e costruisce gradualmente la coscienza di sé per decidere poi come perfezionarsi. Sono cose che vanno imparate da piccoli e per le quali il contatto con la realtà è imprescindibile. L'abitudine ad osservare i suoi atti e ad analizzarli per poterli migliorare è un tesoro che il bambino si porterà per tutta la vita. Non è più il mondo esteriore che scivola su di lui, in modo passivo ma è lui stesso che agisce come attore responsabile di sé, dei suoi atti e del mantenimento del suo ambiente.

È un lavoro che coinvolge i due cervelli e che consente lo sviluppo e il dispiegamento di tutte le funzioni della personalità, lasciando anche spazio all'intuizione creatrice, che elimina il rischio di una sottomissione smisurata alla legge esterna. Questo aspetto ci sembra di grandissima importanza di fronte a nuove tendenze pedagogiche che sviluppano in modo squilibrato il cervello destro, conducendo così all'automatismo,

facendo perdere l'espressione personale e ostacolando l'accesso alla coscienza di sé. «Il bambino che non ha imparato ad agire da solo, a guidare le sue azioni, a dirigere la propria volontà, diventerà l'adulto che si lascia guidare da altri perché ha sempre bisogno di sostegno» (Lubienska, 2001a, p. 52). L'indipendenza alla quale mira la Montessori nello sviluppo del bambino si spiega anche considerando che l'epoca in cui sviluppò il suo pensiero è segnata in Europa dei totalitarismi, di cui in Italia e in Germania saranno vittime anche le sue scuole, chiuse dai regimi.

Con la vita pratica si nota anche lo sviluppo di un «sentimento sociale» molto forte, che si crea per il fatto che «i bambini lavorano nell'ambiente dove vivono in comunità senza badare se lavorano per sé o per il vantaggio comune» (M. Montessori, 2008, p. 71). Di più, i bambini si mostrano molto pazienti e comprensivi gli uni verso gli altri. Viene loro naturale aiutarsi a vicenda, collaborare in modo spontaneo, e lo fanno molto meglio degli adulti perché sanno come l'altro vuole essere aiutato. Per il fatto che ogni classe accoglie bambini di tre anni, la capacità di socializzazione si potenzia, contrariamente alla fama che attribuisce al Metodo la colpa di formare bambini egoisti perché non ci sono lezioni collettive. «Se un bimbo manca di disciplina, diventa disciplinato lavorando in società con gli altri bimbi, e non col sentirsi dire che è indisciplinato» (M. Montessori, 1999b, pp. 244-245). Non è raro vedere un bambino correre a cercare la scopa e la paletta per portare via i pezzi di vetro da un barattolo rotto da un altro bambino, senza che la maestra abbia chiesto niente e senza far notare a tutti l'incidente accaduto.

Le attività di vita pratica fanno emergere un sentimento di dignità dovuto al fatto che il bambino si scopre come capace di svolgere attività che di solito vede fare dagli adulti. Egli impara anche a bastare a sé stesso per vestirsi, allacciarsi le scarpe. Qui, la forza interiore del bambino è al servizio della sua educazione, è canalizzata e non va sprecata. Se ne fa un'alleata affinché lo sforzo sia ben indirizzato e sia stabilita il primato dello spirito: «L'uomo che fa da sé [concentra] le [...] forze sulle proprie azioni, conquista sé stesso, moltiplica il suo potere e si perfeziona. Bisogna fare delle generazioni future uomini *potenti*, cioè indipendenti e liberi» (M. Montessori, 2008, p. 35).

Preparazione alla mente matematica

Graham Bell rimase stupito di fronte alla facilità con la quale bambini piccoli acquisivano conoscenze scientifiche in modo precoce: «In America, il famoso scienziato Alessandro Graham Bell si occupò del nostro Metodo e fu Presidente della Società Montessori negli Stati Uniti; ebbene, egli si appassionò al Metodo per il fatto che, essendovi nella sua casa una scuola condotta col Metodo, si provò ad insegnare delle cose scientifiche a bambini di cinque o sei anni e trovò che questi facevano dei progressi meravigliosi. Si chiese allora la causa di questo fatto, dato che le cose che i bambini imparavano erano generalmente accessibili soltanto a fanciulli di età molto più avanzata. *E comprese che il fatto era dovuto alla maggior preparazione alla vita pratica.* Per studiare la scienza occorre infatti non solo l'intelligenza, ma il carattere, la pazienza, la possibilità di portare a fine una cosa che generalmente non è piacevole, specie per dei bimbi. E poi oltre alla mancanza d'interesse, nei bambini comuni c'è l'anarchia dei muscoli: ogni muscolo fa il comodo suo e nessuno vuole obbedire alla mente. L'adulto ha impedito al bambino ogni esperienza nell'età in cui

i muscoli dovevano essere dominati dalla volontà: e così i muscoli son rimasti senza padrone, senza dominio: e quando l'individuo vorrebbe servirsene, non li trova.

Invece quei nostri bambini avevano un'intelligenza diversa dagli altri, si interessavano, i loro movimenti obbedivano, avevano la pazienza di osservare, e così diventavano piccoli scienziati pieni di entusiasmo. Dinanzi a loro, quel celebre scienziato rimaneva estasiato» (M. Montessori, 1932, p. 328).

Il lavoro prodotto dal bambino impegnato nella vita pratica non è dunque solo fisico, ma si situa ai livelli motorio e psichico. La mente del bambino è una mente pronta a ragionare perché si è creata un pensiero logico, la mente matematica: «Ne consegue l'attivazione di strutture mentali quali comparazione, deduzione, capacità organizzativa, ricerca delle soluzioni, conquista di sequenze motorie e temporali, cioè delle strutture di base per lo sviluppo intellettivo» (Melucco, 2006, p. 50).

Da un certo tempo, si parla molto dall'importanza di sviluppare nel bambino piccolo le funzioni esecutive del cervello, quale memoria di lavoro, flessibilità cognitiva e capacità di inibizione, per favorire l'apprendimento nell'arco della vita. Studi recenti (Diamond, 2009, p. 88) hanno mostrato che la capacità di inibizione, che consente di controllare le azioni e l'attenzione, sarebbe più determinante del quoziente intellettivo per la riuscita scolastica del bambino. Ciò significa che i bambini che entrano alla scuola elementare con queste abilità ben sviluppate avranno più facilità ad imparare a leggere, scrivere e calcolare. I promotori di questa ricerca hanno messo a punto un materiale molto bello e sofisticato per incrementare queste abilità. Si tratta di giochi al computer dove il bambino deve rispondere velocemente e fare la cosa contraria a ciò che ha fatto nel gioco precedente o di attività di lettura-ascolto. Però ci sembra che le attività di vita pratica consentano questo sviluppo e forse in modo più naturale. Prima di tutto va messo in rilievo il fatto che si introduce il bambino nella realtà concreta, i suoi sensi sono tutti esercitati e è sempre lui ad agire in tutte le fase del lavoro. Di più, la memoria di lavoro è onnipresente: la preparazione necessita che il bambino ricordi il materiale richiesto, la sequenza delle azioni, e anche i gesti precisi da compiere. Per quanto riguarda l'inibizione ovvero il controllo di sé, questo tipo di attività la richiede sempre: al livello della precisione dei gesti, del rispetto del lavoro altrui, e dell'attenzione richiesta per raggiungere gli obiettivi.

Aiutare senza ostacolare

«Crediamo che i bimbi siano simili a fantocci inanimati: li laviamo, li imbocchiamo come essi fanno con la bambola. Non pensiamo mai che [il nostro dovere] verso il bambino, il quale *non fa, non sa fare,* ma dovrà poi fare ed ha i mezzi fisio-psicologici per imparare a fare, è senza eccezione quello di *aiutarlo* alla conquista di atti utili. La madre che imbocca il bambino senza compiere il minimo sforzo per insegnargli a tenere il cucchiaio e a cercare la [propria] bocca, o che almeno non mangia ella stessa invitandolo a guardare come fa, non è una buona madre. Ella offende la dignità umana di suo figlio, lo tratta come un fantoccio, mentre è un uomo affidato [dalla natura] alle sue cure. Chi non comprende che insegnare a un bambino a mangiare a lavarsi e a vestirsi, è [un] lavoro ben più lungo, difficile e paziente che imboccarlo, lavarlo e vestirlo?» (M. Montessori, 2008, p. 33).

Non è così facile insegnare ad un bambino a fare, senza fare al suo posto. Non solo si è presi della fretta, ma spesso piace anche alle mamme mantenere il bambino piccolo, per poterlo accudire e non vederlo crescere troppo in fretta. Maria Montessori ricorda una cosa importante: che l'aiuto non è sempre aiuto, può anche essere un aiuto inutile che «è impedimento allo sviluppo delle forze naturali» (M. Montessori, 2008, p. 34). Con il suo materiale destinato a genitori o insegnanti, ha trovato il modo efficace per aiutare senza ostacolare. Ma è frequente incontrare adulti che credono al miraggio che dà l'illusione che il materiale faccia tutto da solo. Chi ha osservato diverse classe Montessori al lavoro, sa benissimo che non è affatto vero. Anche se si usa lo stesso materiale, l'ambiente di lavoro può cambiare molto, perché l'adulto svolge un ruolo preponderante, anche se molto diverso da quello delle classi tradizionali. Se l'insegnante non agisce correttamente, può anche ostacolare o annientare l'effetto del materiale.

Il buon insegnante sceglierà sempre di agire sull'ambiente invece che direttamente sul bambino. Uno dei suoi primi compiti è preparare l'ambiente della classe. Questa regola vale in generale, ma quando parliamo di vita pratica dobbiamo avere presente che devono essere rispettate ancora di più, perché è un materiale che il bambino userà per primo: «I materiali della vita pratica devono essere messi nella Casa dei bambini con intelligenza e amore, con rispetto e fiducia nel bambino. In molte scuole si comperano gli oggetti pensando alla praticità (di plastica affinché non si rompano) mentre la cosa più importante è che il materiale sia bello e completo» (R. Montessori, 2006, p. 58). La scelta del materiale dev'essere guidata dai bisogni del bambino e non dalla comodità dell'adulto. La sua sistemazione per costruire l'ordine dell'ambiente è fondamentale, deve diventare una regola di vita. Non si tratta mai di un ordine rigido, statico, che rende impossibile ogni variazione, ma piuttosto di un ordine che esiste per il bene del bambino, che gli dà la sicurezza per muoversi nell'ambiente perché egli sa dove trovare le cose che cerca. Nel corso dell'anno, con i progressi dei bambini è possibile vedere delle modifiche nel materiale presente sugli scaffali, ma in regola generale le grandi divisioni nell'ambiente rimangono: così l'angolo dell'acqua rimarrà allo stesso posto, benché sia possibile aggiungervi del materiale.

Il materiale a disposizione dei bambini deve essere pronto all'uso, pulito e trovarsi sempre allo stesso posto. La maestra deve fare sentire ai bambini che sono anche loro responsabili dell'ambiente, in modo da incrementare in loro la responsabilità.

Non si mette subito a disposizione tutto il materiale, si tratta di trovare un equilibrio: il troppo rischia di generare confusione e il troppo poco conduce ad una ripetizione artificiale provocata dalla mancanza di scelta e di stimoli e porta alla noia. A questo proposito è utile leggere il consiglio che dà Mario Montessori senior nel 1949:

> Un errore frequente nelle Case dei Bambini è quello di mettere subito a disposizione il materiale sensoriale, quasi sperando in un suo magico effetto, mentre si tratta di un insieme di oggetti che diventano significativi per i bambini solo quando essi abbiano raggiunto un minimo di calma interiore e di concentrazione. [...] Poi, quando tutti sono più o meno occupati e calmi, si invita un gruppetto ad aiutare la maestra in qualche lavoro di vita pratica (spolverare, innaffiare...) [...] aumentando il numero dei bambini occupati nella vita pratica, fino a che siano diventati calmi e capaci di controllo. I lavori di vita pratica devono essere presentati con sempre maggiori particolari, richiamando l'attenzione su uno di essi per volta, come quello di non bagnare quando si lava il piano di un tavolino. Quando sono arrivati a un certo controllo, allora si introduce il materiale.

> A mano a mano che i bambini vanno imparando gli esercizi di vita pratica, le direttive della maestra diminuiscono, le perline da infilare si ritirano [e tutti gli altri giochi messi all'inizio]. Quando si presenta il materiale, la cura di esso va a far parte degli esercizi di vita pratica (M. Montessori Sr., 1997, pp. 33-34).

Il secondo compito è presentare il materiale, cioè il modo nel quale il bambino lo deve usare. Il lavoro si svolge quasi sempre in modo individuale, ma per la vita pratica è possibile farlo anche in piccoli gruppi. La presentazione lascia nel bambino una memoria di ciò che ha visto fare dell'adulto, ma non ha lo scopo di insegnare il movimento e quindi di produrre una mera imitazione nel bambino. L'imitazione può disturbare l'impulso creatore del bambino, perché l'imitazione lega con l'esterno, mentre il bambino concentrato è in contatto stretto con il suo mondo interno.

L'adulto deve scomparire dietro la sua spiegazione, senza attrarre su di sé l'attenzione del bambino; egli indica l'azione da svolgere, lasciando al bambino la libertà di eseguirla. La presentazione ha lo scopo di dare la possibilità di capire le diverse tappe da realizzare per compiere il movimento nella sua totalità e con precisione. Mentre l'adulto presenta il lavoro da svolgere con un materiale, deve ordinare e economizzare i suoi movimenti, togliendo quelli superflui e senza pronunciare una parola, in modo che l'attenzione del bambino sia concentrata solo sui suoi movimenti. L'adulto agisce in modo lento, amplificando i suoi gesti. La lentezza permette al bambino di decodificare il gesto dell'adulto e di farlo suo per poterlo ripetere. Hélène Lubienska insiste molto nei sui scritti sulla necessità della solennità da parte dell'adulto: «Proprio questo occorre al bambino: non fretta, non immobilità, ma movimenti calmi, gesti lenti, parole misurate, tono grave, una certa pompa e messinscena per la gioia degli occhi. Il bambino è ritualista per bisogno di sicurezza; perciò ama la bellezza delle forme ed è turbato dalla fretta. Lezioni mediocri danno mediocri risultati. I fanciulli, dopo aver fatto dei dettati per sette o otto anni, dimenticano le doppie... Soltanto le lezioni solenni restano indelebili. Adottai la solennità facendone una regola» (Lubienska, 1958, p. 86).

Queste osservazioni sono valide per tutto il metodo, ma forse ancora di più per la vita pratica. Per il bambino sono infatti lavori importanti, ma gli adulti spesso li disprezzano. In Pakistan, accadde che alcune famiglie benestanti mandavano i domestici a scuola per lavare i tavoli al posto del bambino! Senza arrivare a questo punto, il bambino vede spesso adulti indaffarati, che agiscono per togliersi le faccende domestiche e che non lavorano per il piacere di lavorare. Un adulto che spolvera lo farà con uno scopo di efficacia, i suoi movimenti mirano ad economizzare il suo sforzo. Il bambino invece può usare un'energia che l'adulto trova sproporzionata allo scopo, perché il bambino quando lavora risponde ad un bisogno interiore. È spesso difficile per l'adulto sopportare il ritmo lento e il perfezionismo del bambino. Per tornare all'esempio della bambina cha apparecchia la tavola durante trenta minuti, dobbiamo riconoscere la pazienza necessaria all'adulto che poteva svolgere questo lavoro in tre minuti. Non solo l'educatrice non ha disturbato il suo lavoro, ma non è neanche intervenuta con complimenti, parole di incoraggiamento o di richiamo. Le uniche parole che ci riporta l'osservatore sono state: «Ricordati di portare il piatto con le due mani».

L'adulto è spesso preso della fretta e non svolge con esattezza i suoi movimenti, come documenta l'esempio seguente: «Supponiamo per esempio di volerci abbottonare la giacca: dopo averla più o meno completamente infilata, cominciamo a gettare il pollice dentro un'asola, e a graffiare il lato opposto in cerca del bottone; rimanendo poi inconsci di come il bottone fu spinto ad infilarsi. Mentre la cosa necessaria, da fare prima di tutto,

è di porre uno vicino all'altro i due bordi della giacchetta e dopo piegare il bottone nel senso dell'asola, e farlo passare, per infine raddrizzarlo» (M. Montessori, 1999a, p. 96).

Ma la fretta non è l'unica spiegazione. Spesso non ci si rende conto delle diverse tappe necessarie per compiere un'azione: per versare acqua senza fare un disastro ci vogliono otto gesti successivi (afferrare la caraffa, sollevarla, spostarla, inclinarla, raddrizzarla, spostarla, deporla, lasciarla); aprire una porta richiede ben undici gesti distinti. A questo proposito, Hélène Lubienska (2001b, pp. 30-31) racconta di aver più volte dedicato molto tempo a chiedere ad ogni bambino di una classe di aprire e chiudere una porta senza far rumore perché il beneficio sullo sviluppo del bambino era tangibile. Se nei corsi di formazione al Metodo si impiega tanto tempo con la presentazione del materiale, è perché è importante avere ben chiara la successione dei movimenti da compiere, in modo che sia presentato allo stesso modo a tutti i bambini e stimoli l'ordine e la buona attività della classe. Per questo occorre analizzare i movimenti: «Ogni azione complessa ha momenti successivi ben distinti tra loro; un atto segue l'altro. Cercare di riconoscere e di eseguire esattamente e separatamente quegli atti successivi, è l'analisi dei movimenti» (M. Montessori, 1999a, p. 96). Questo concetto deve essere messo in pratica con tutti i materiali e soprattutto con la vita pratica. Il bambino che lava un tavolo o i piatti potrebbe farlo in fretta. Se gli si mostra invece il modo di fare questo lavoro con calma e in modo efficace, la maniera di impugnare la spugna, il senso in cui usarla sul tavolo (da sinistra a destra nel senso della scrittura), e poi il modo in cui piegare il panno per asciugarlo, tutte queste precisazioni aiutano il bambino a lavorare meglio e con più piacere e mantengono elevato il suo interesse, perché le sue energie saranno canalizzate verso uno scopo preciso.

C'è poi un materiale che torna molto utile per insegnare a vestirsi: sono i telai delle allacciature. Sono stati inventati per decontestualizzare i gesti della vita quotidiana, come abbottonare, chiudere la chiusura a lampo, allacciare. Ogni gesto è esercitato in modo separato, ogni difficoltà è gestita in modo da renderla più abbordabile. Il fatto che non si deve abbottonare il vestito che piace tanto, ma una cosa «anonima», crea un distacco emozionale che rende l'errore meno pesante.

Con i progressi del bambino nell'esecuzione di un lavoro, l'adulto potrà introdurre piccoli gesti di perfezionamento che sono altrettante «piccole sfide verso sé stessi che focalizzano lo sforzo e stimolano un bisogno profondo di organizzazione» (Melucco, 2006, p. 52). Non solo l'analisi dei movimenti è importante, ma anche l'economia dei movimenti: «non eseguire nessun movimento superfluo allo scopo è, infine, il grado supremo della perfezione. Allora ne viene come conseguenza il movimento estetico, l'attitudine artistica» (M. Montessori, 2008, p. 61).

Sembra che in diverse Case dei bambini (almeno in Italia e negli Stati Uniti), l'ambito di vita pratica sia deformato da diverse deviazioni. In effetti, si è sviluppata la tendenza a considerare le attività di vita pratica come meno importanti, relegate ad un orario ridotto o a momenti della giornata scelti dall'adulto, spesso all'inizio della giornata per scaldare i muscoli o come preparazione al lavoro vero e proprio. Altri insegnanti occupano troppo tempo a presentare il materiale: così nasce l'impressione di aver compiuto un lavoro aver raggiunto obiettivi, ma ciò avviene a discapito del tempo di lavoro personale del bambino. Ci si può dunque chiedere quali obiettivi siano stati davvero raggiunti. Sembra anche che il principio cardine della libera scelta

del proprio lavoro non sia valido per le attività di vita pratica e così si vedono spesso maestre che scelgono quali attività deve svolgere il bambino[6].

Questo modo di fare sembra normale in una classe tradizionale, ma non rispetta i principi sviluppati a partire dall'intuizione e dall'osservazione di Maria Montessori e sminuisce le potenzialità di questo tipo di lavoro. Così viene meno l'aspetto di risposta al bisogno interiore che il bambino sente e l'attività decisa e controllata dall'adulto perde una parte del suo obiettivo di educazione totale della personalità.

Il materiale tra prudenza e iperprotezione

La regola generale del Metodo è che ogni cosa ha uno scopo. La leggerezza dei mobili non è dettata principalmente da uno scopo economico, bensì da uno scopo educativo: possono essere trasportati facilmente, e se sono urtati fanno rumore: «Se una mossa sgraziata del bambino farà cadere rumorosamente una sedia, egli avrà una evidente prova della propria incapacità... così il fanciullo avrà modo di correggersi, e quando si sarà corretto ne avrà le prove palesi, evidenti: le sedie e i tavoli resteranno fermi e silenziosi al loro posto, allora vorrà dire che il bambino avrà imparato a muoversi» (M. Montessori, 1999a, pp. 52-53). Il materiale è rivelatore degli errori, «denunciatore» dei movimenti sbagliati. Per la stessa ragione si usano piatti di ceramica, bicchieri e caraffe di vetro, ciotole di porcellana per i travasi. La cosa importante è che non è l'adulto a fare notare l'errore, ma il materiale da solo che motiva il bambino ad eseguire movimenti più graziosi, più delicati.

Alcuni principi nell'uso del materiale devono essere rispettati. Gli oggetti devono essere proporzionati alla forza e alla statura del bambino, così da poter essere manipolato e usato con la stessa facilità dell'adulto. L'autosufficienza deve guidare la preparazione del materiale: il bambino deve trovare tutto l'occorrente per fare il lavoro scelto. Alcune attività possono essere preparate su un vassoio, in questi casi il bambino trasporta il vassoio al posto dove andrà a lavorare. Il materiale deve essere bello per attrarre il bambino, ispirare il suo utilizzo: è la voce delle cose, principio caro a Maria Montessori. Il materiale deve essere intelligente. Sembra che anche in questo ambito ci siano le influenze della moda. Capita spesso di vedere i bambini utilizzare le pinzette per sopracciglia per travasare fagioli o altro da una ciotola all'altra. Per Renilde Montessori, questo è del tutto insensato, visto che non è l'uso proprio delle pinzette, ma alcuni difendono questo modo di fare dicendo che ciò sviluppa in maggior misura la coordinazione del movimento. L'intelligenza del materiale ha anche lo scopo di far capire al bambino che ogni cosa ha un suo scopo, la sua ragione di essere.

I bambini non hanno un istinto di distruzione, non rompono gli oggetti intenzionalmente, ma se non sono in un ambiente adatto può capitare che lo facciano quando non possono usare gli oggetti che vorrebbero toccare. Accade spesso che non sanno come prendere e portare un oggetto e basta poco perché esso finisca a pezzi. È compito dell'adulto avere fiducia nel bambino e mostrargli come afferrare e trasportare gli oggetti. Di più, i bambini capiscono bene il valore estetico, riconoscono un oggetto bello e fragile, anche se non hanno il senso del suo valore economico. Non è mettendo tra le loro mani piatti di plastica o altri oggetti usa e getta che si insegna ad avere cura delle cose.

[6] Una volta vidi una maestra dire: «Ci sono i bicchieri da lavare: chi vuole lavarli?» Poi lei scelse tre bambini tra quelli che alzarono la mano e cosi proseguì scegliendo chi doveva fare che cosa.

A differenza dei giocattoli, questi oggetti sono attrezzi progettati per lavorare veramente, hanno una loro funzione e producono risultati veri. La Casa dei bambini è forse l'unico posto dove il bambino piccolo può lavorare, lavare tavoli, piatti, usando oggetti fragili che invitano il bambino ad essere attento ai movimenti. Spesso sono oggetti che non si lasciano nelle loro mani per paura del pericolo, ma forbici, aghi, martello sono pericolosi se non si è imparato come usarli e se non si può lavorare in un ambiente tranquillo. Ciò non toglie che ci vuole una certa prudenza nel mettere a disposizione certi materiali. Il ferro da stiro, anche se è di piccola misura, può sempre ustionare[7]. L'adulto ha anche la sua responsabilità. Si deve quindi trovare un equilibrio tra prudenza e iperprotezione. Se dei genitori non lascino un bambino di sette anni usare un coltello a tavola non mostrano una grande fiducia nei sui confronti. Si può dire lo stesso di altri che ogni volta che devono usare le scale prendono una bimba di tre anni in braccia per paura che si faccia male, invece di insegnarle a salire e scendere le scale.

Hélène Lubienska de Lenval decise di educare il figlio, di cui la Montessori era la madrina, secondo i principi montessoriani fin dal primo giorno di vita. Il suo racconto è molto interessante, anche se si può capire che non è dato a tutti di praticare a casa questi principi, che richiedono anche specifiche doti da parte degli adulti: «Il bambino lasciato a sé stesso ha momenti dolci e calmi: impaurito invece dall'adulto che gli corre appresso, fa mosse brusche e si difende. Felix aveva quattordici mesi quando acchiappò le forbici; la mamma diventò come di pietra: non si mosse né pronunciò un suono: aveva soltanto la preoccupazione di far dimenticare la sua presenza. Infatti, Felix l'aveva già dimenticata, tutto affascinato dalla bellezza dell'oggetto di cui non aveva ancora avuto esperienza. Seduto per terra, le girò e rigirò in tutti i sensi, guardandole alla luce. Dopo una decina di minuti di contemplazione, si rialzò e tranquillamente posò le forbici dove le aveva trovate. Nessuna sorveglianza vale l'esperienza che può venire dalla calma di aver posseduto e maneggiato un oggetto pericoloso. Felix avendo potuto per intere settimane maneggiare coltelli, fiammiferi, brocca, ora non li tocca più» (Lubienska, 1931, p. 24). Se si può non condividere questa considerazione, si deve comunque riconoscere la veridicità del fatto che spesso sono gli adulti a provocare incidenti con le loro paure, vedendo bambini maneggiare oggetti non sempre adatti alla loro età.

Conclusione

> «Siamo pieni di pregiudizi, anziché di sapienza, su quanto riguarda la psicologia infantile. Abbiamo voluto finora domare i fanciulli dall'esterno con la sferza, invece di conquistarli all'interno per dirigerli come anime umane. In tal modo essi ci sono passati accanto senza farsi conoscere» (M. Montessori, 2008, p. 46).

Anche se ormai la sferza è scomparsa, le altre osservazioni della Montessori rimangono valide. I pregiudizi sulla psicologia infantile sono ancora di attualità e sono numerosi i genitori e gli insegnanti che con l'intenzione di aiutare il bambino a crescere al meglio, in realtà ostacolano il suo sviluppo proponendogli attività che non

7 Conosco una bimba di cinque anni che si è scottata con il ferro da stiro. La prima cosa che al telefono la maestra della Casa dei bambini disse alla madre è che la colpa era della bimba che non lo aveva usato bene... Non dimentichiamo che sono pur sempre bambini e che gli incidenti possono accadere.

gli consentono di rispondere ai suoi bisogni profondi. Troppe ore vengono sprecate nelle scuole tradizionali per far svolgere lavoretti in momenti spezzettati (non lasciando i bambini lavorare a lungo) con la volontà di proteggerli e di evitare che si stanchino, quando sappiamo quanta energia possono impiegare per fare lavori grandi. Se qualcuno raccontasse di aver lasciato una bimba di poco più di due anni apparecchiare la tavola per il pranzo del nido durante trenta minuti, rischia di essere preso per un aguzzino. Invece l'espressione di felicità che si leggeva sul suo viso ci dimostra quanto questo lavoro è stato importante per lei. La sua gioia profonda ci convince delle grandi potenzialità della vita pratica per sviluppare l'intera personalità del bambino cosciente e responsabile.

È trascorso più di un secolo dall'apertura delle prime Case dei bambini. Se alcune scoperte della Montessori sono state applicate in numerose scuole del mondo, non si può dire lo stesso dei principi cardini del suo Metodo, anche se essi hanno mostrato ottimi risultati. Possiamo sperare che le indagini delle neuroscienze continueranno a confermare la maggior parte del genio di Maria Montessori e delle sue discepole, e che questi risultati convincano gli adulti ad imparare a seguire il bambino che ha voglia di compiere grande cose.

Riferimenti bibliografici

Alvarez, C. (febbraio 2012). *Témoignages des parents*. Ricavato da http://lamaternelledesenfants.wordpress.com/interviews-des-parents/

Davidson, P. (18 novembre 2013). *Only in a Montessori Classroom*. Ricavato da http://www.bergamoschools.com/only-in-a-montessori-classroom/

De Paeuw, L. (1929). *La Méthode Montessori telle qu'elle est appliquée dans les «Maisons des enfants», exposée et commentée à l'intention du public enseignant et des jeunes mères*. Bruxelles: Office de publicité - Librairie belge.

Diamond, A. (2009). Apprendre à apprendre. *Les dossiers de la recherche, 34*, 88-92.

Guéritte, T.-J. (1927). Les idées de Mme Montessori. *La Nouvelle Éducation, 59*, 166-169.

Honegger Fresco, G. (1986). Come organizzare a scuola la vita pratica, *Quaderno Montessori, 11*, 12-16.

Anonimo (2001). Ancora sulla vita pratica. In G. Honegger Fresco, *Quaderno Montessori, 69,* 4-5.

Lubienska de Lenval, H. (1931). Bimbocrazia. *Montessori, IV*, 22-25.

Lubienska de Lenval, H. (1958). *Il silenzio all'ombra della parola*. Catania: Paoline.

Lubienska de Lenval, H. (2001a). *La méthode Montessori*. Paris: Éd. Don Bosco.

Lubienska de Lenval, H. (2001b). *Éducation de l'homme conscient et entraînement à l'attention*. Paris: Éd. Don Bosco.

Maggi Buttafava, C. (1990). Vita pratica come esperienza rassicurante. *Quaderno Montessori, 25*, 61-69.

Melucco, P. (2006). Vita pratica «ieri» innovativa oggi occasione di sperimentazione di sé in relazione all'ambiente e agli altri. *Vita dell'Infanzia, 11/12*, 47-55.

Meirieu, P. (2001). *Maria Montessori, peut-on apprendre à être autonome?* Paris: PEMF.

Montessori, M. (1932). La costruzione della personalità attraverso l'organizzazione dei movimenti. *Montessori, VII*, 323-329.

Montessori, M. (1999a). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.

Montessori, M. (1999b). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.

Montessori, M. (2008). *Educare alla libertà*. Milano: Mondadori.

Montessori, M., Sr. (1997). A settembre nella Casa dei bambini. Da una lettera di Mario Montessori Sr. a Giuliana Sorge. *Quaderno Montessori, 55-56*, 32-34.

Montessori, R. (2006). La vita pratica come base spirituale della Casa dei bambini. *Vita dell'Infanzia, 11/12*, 56-60.

Sriramacharan (19 gennaio 2009). *Montessori Method at Chennai*. Ricavato da http://www.youtube.com/watch?v=rv2GIiTMbqo

Standing, E. M. (1972). *Maria Montessori à la découverte de l'enfant*. Paris: Desclée de Brouwer.

Articolo finito il 29 settembre 2014

Gilsoul, M. (2014). I bambini alla conquista di sé con la vita pratica. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 3* (3), 75-96.

Disponible en http://www.reladei.net

Martine Gilsoul

Università Pontificia Salesiana, Roma
Italia

Mail: maria.riera@uib.es

Nata a Verviers (Belgio) nel 1974, ha conseguito il diploma di Institutrice primaire nel 1995 e nel 1998 presso l'Université de Liège ha conseguito la licenza in Scienze dell'Educazione e l'Agrégation in Scienze umane e psicopedagogia. Ha lavorato tre anni a Bruxelles in una Zona di Educazione Prioritaria, come maestra di sostegno con i primo-arrivants e poi come titolare di una prima elementare. È dottoranda in Filosofia dell'educazione presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma. Dal 2010 ha iniziato a studiare i testi di Hélène Lubienska de Lenval che l'hanno guidata al Metodo Montessori. Nel 2014 ha conseguito un Master di primo livello in Pedagogia e metodologia montessoriana presso l'Università di Roma Tre.